

「社会科伝統・文化学習」の転回と構築

(その1)

よしだまさお
吉田正生 (Masao YOSHIDA)

(教育学部学校教育課程社会専修)

本稿は、標題の下に行われている研究の「はじめに」と「第1章」の1節、そして2節の途中までに当たる。

本研究が最終的にめざしているところは、社会科における「伝統・文化」の学習の授業開発である。平成18年に成立した新教育基本法を受け、平成20年3月に出された学習指導要領は「伝統と文化に関する教育」を「重点事項」の一つとするものであり、各教科・領域で「伝統と文化に関する」教材や授業の開発が喫緊の課題となった。本研究はこうした動向を受けたものであり、これまで社会科において行われてきた、あるいは提案されてきた「伝統と文化に関する教育」を「社会参画」力を育成するためのソーシャライゼーションという視点などから検討し、それぞれの長短を明らかにした上で授業モデルを構築し、それに基づいて岡倉天心とフェノロサをとりあげた小学校6年生の歴史授業を開発しようとしている。

社会参画 社会化 伝統・文化 社会科歴史 岡倉天心

はじめに

平成18年12月15日、第165回臨時国会において新教育基本法が成立し、12月22日に公布・施行された。これを受けて平成20年3月に出された学習指導要領では「伝統と文化に関する教育」が「重点事項¹」の一つとされ、各教科・領域で「伝統と文化に関する」教材や授業の開発が喫緊の課題となった²。社会科もその例外ではない。いや、社会科こそ、諸教科の中では国語、音楽、家庭科と並んでそうした動向を積極的に反映すべきものとみなされている³。本論はこうした動向を受け、社会科における「伝統・文化」の学習(以下、「社会科伝統・文化学習」)の授業開発を行おうとするものである。

後述するように、「社会科伝統・文化学習」はすでに社会科発足時、『学習指導要領社会科編(Ⅰ)』(以下、『22年版(試案)』)に見られたものである。昭和26年の『小学校学習指導要領社会科編(試案)』(以下、『26年版(試案)』)において、

その「社会科の意義」や「社会科の目標」から姿を消すが、昭和30年の学習指導要領社会科編(以下、『30年改訂版』)において復活し、昭和33年の小学校学習指導要領(以下、『33年版』)、43年の学習指導要領(以下、『43年版』)と進むにつれてより充実したもの、そして国民形成の教育としての性格を濃厚にしていく。

すなわち、『30年改訂版』では、“伝統や文化”の文言は学習内容に示されたものの、目標のなかには見られなかった。しかし、『33年版』において小学校社会科の目標の一つとして「先人の業績やすぐれた文化遺産を尊重する態度⁴」を養うことが明示され、それが『43年版』において「わが国の歴史や伝統に対する理解と愛情を深め、正しい国民的自覚をもって国家や社会の発展に尽くそうとする態度を育てる⁵」と変えられ、社会科が国民形成のための教科であり、「社会科伝統・文化学習」はそれを文化・歴史という側面から裏打ちするものという性格が強く打ち出されたのである。『53年版』以降は、社会科の目標は「社会生活に

ついで基礎的理解を図り、我が国の国土と歴史に対する理解と愛情を育て、民主的、平和的な国家・社会の形成者として必要な公民的資質の基礎を養う」(『53年版』)のように一つにまとめられた。その結果、伝統と文化の学習は各学年の目標のなかだけに示されるようになった。

いずれにせよ、「文化遺産」という語は『昭和33年版』から登場し、「伝統」という語は『43年版』から復活させられている。したがって、「社会科伝統・文化学習」に関しては、従来からの積み重ねがあると考えなくてはならない。

現在、小学校でみられる「社会科伝統・文化学習」は、大きくは次の三つに類型化することができる。「共感的理解型」、「意思決定力育成型」、そして「教養—鑑賞型」である⁶。

「共感的理解型」には、二タイプある。中学年の地域学習に見られるものと高学年の歴史学習に見られるものである。中学年に見られるものは「伝統・文化」の担い手や継承者の技が如何にすばらしいか、そうした技を受け継ぐために(あるいは次世代に伝えるために)どのような工夫・努力がなされてきたか、これらを情報として与えた上でさらにそうした工夫や努力の底にある(と授業者によって設定された)担い手たちの利他的心情や使命感を共感的に理解させようとするものないしはそのバリエーションである。高学年の歴史授業に見られるものは、奈良の大仏などの文化財を取り上げ、こうした文化財を作らせた為政者の思いや願いはどのようなものだったのかに迫らせようとするものである。

小学校の場合、学習指導要領(社会科)やそれを受けて作成された教科書が「共感的理解型⁷」である故に、これに分類し得る授業実践は多い。また、これからも同様の傾向を持つ授業が日々、再生産されていくであろう。特に中学年の実践の場合、地域の伝統・文化を継承している個人や組織を教材化し、このパターンでの授業が行われていく可能性が大きい。だが、「共感的理解型」の学習では、文化や伝統を作り上げた人々が生きている

／生きていた社会の構造がどのようなものであったのかについて、学習が不十分なのである。また、社会参画の力を育成するという面も不十分である。今の自分は何ができるか・すべきかということだけを考えさせ、さらにそれをやろうとする社会的態度を育成するにとどまっているからである。大人になってある社会的役割を担うようになったときに、その役割を創造的に果たすために、何ができるかといった観点からの学習を構成しなければ、未来の社会を担うべき人間の育成が不十分になるはずである。

「意思決定力育成型」は、「共感的理解型」が「伝統・文化」は受け継がれるべきものであるという前提に立った授業構成になっていることを批判的に見るところから生まれる。したがって、自分が住む市や町などで行われている祭や芸能などをこれからも残していくべきかどうか、それを子どもたち自身に検討させようとするパターンの実践が多い。さらに受け継ぐべしという選択肢をとった場合、現代に合わせてどのような創造的改変を「伝統・文化」に加えていくべきかを考えさせるという授業プランもある。

こうした意思決定力の育成を以って社会参加力ないしは社会参画力の育成だという見解もあるが、筆者はそれに左祖しない。自分が直接の担い手でもない祭や芸能などを残すことに賛成か否かを討議させることが、子どもたちにどのような社会参加力・社会参画力をつけることになるのか、到達点が明確でないからである。社会参加・社会参画のために必要な知識とはどのようなものか、そのために磨いておくべき価値観や態度とはどのようなものか。単に意思決定させることを自己目的とせず、そうした実践的知識や価値観・態度を明確にしたうえで、社会参加・社会参画に必要な力を育成する授業モデルを提示すべきである。

「教養—鑑賞型」は、小学校高学年以上にみられるものである。特に、中学校・高校の実践に多い。また、中学や高校の教科書もこれに該当するものが多い。これは次のような知識の習得をめざ

している：①現在、伝統・文化とされているモノ・コト及びそれに関わるヒトについての歴史的知識（いつ・だれが・どのようにそれを創造したのか；なぜその時代にそうしたモノ・コトが生まれ人々に広く受け入れられたのか；なぜ・どのように今日まで継承されて来たのか）、②影響に関する知識（どのような文化的影響を後世や外国に与えたのか）、③評価に関する知識（それはどんなに高く評価されてきたか）。

本論では①・②を教養とし、③を鑑賞と呼ぶ⁸。小学校実践の場合、浮世絵をとりあげたものなどがこのパターンに該当することがある。すなわち、①浮世絵はなぜ生まれたか→町人の経済力が豊かになったからである、②浮世絵は海外にどのような影響を与えたか→印象派の画家たちに影響を与えた、③浮世絵は海外で高い評価を得ていた→ボストン美術館などにも大量の浮世絵がある、といったものである。

この型の授業は、歴史社会学的な傾きを持つ美術史のアプローチ⁹をとるなら社会構造と絵画作品との関連を追究させる授業内容にまで高めることができ、社会認識教育として質の高いものになり得る。しかし、“社会科教育は、社会諸科学や人文諸学の成果を教えれば十分である”という立場を採らない筆者は、社会認識内容の改善だけで十分とは考えない。さらに社会参画の契機を付加した「社会科伝統・文化学習」の授業、そしてカリキュラムが必要と考えている。

要するに、従来の「社会科伝統・文化学習」の貴重な遺産を受け継ぎ、そのうえで文化という視点からの社会認識力の育成、さらに社会参画力の育成、この二つの視点を組み込んだ授業の開発が必要だということである。このような方向は、「公民的資質の基礎」の育成を目的とした社会認識教科としての社会科がとるべき道の一つである。

しかし、具体的にはどうすればよいのか。本論では、文化という視点からの社会認識の質の向上を図るために、美術史はもちろん、文化の歴史学や文化の社会学¹⁰が問題としている「社会構造・

文化」の関連をとらえる手法に着目し、それを教材開発の核に据えることにした（以下、「社会構造・文化」関連学習）。

また社会参画力の育成を保障するためには、「社会参画学習」論¹¹に拠る。「社会参画学習」論は、社会を公・共・商・私の4位相に分け、教材に応じてそれぞれの位相に社会的役割の担い手を設定し、ある問題の解決のためにそれぞれの担い手が“どのような活動ができるか・すべきか・なすべきでないか”などを子どもたちに追究・検討させようとするものである。たとえば、廃れかかっている祭を授業でとりあげ、その存続について話し合った結果、それを存続させるべしという結論を得たなら、たとえば“そのために市役所は何ができるか”、“町内会は……、商店会は……、自分は……”と考えさせよう。さらにそれぞれの行為主体が“すべきこと・なすべきでないこと”を考究させる、というかたちで実践的な知識の習得、そして態度・価値観の育成を図るのである。この場合の実践的知識とは、社会的役割遂行に必要な知識である。すなわち、ある社会的役割を担った者が役割遂行上の目的を達成するためにできること・すべきこと・すべきでないことに関する知識である。

「社会参画学習」論は、社会科という認識教科がなすべきは学的知識の習得や実践的知識・技能の育成までであり、実際に行為をさせるところまで進む必要はないと主張している。実際の活動は特別活動の範疇に入るとみているからである¹²。また、単なる価値注入を廃すべしともしている。筆者はこうした「社会参画学習」の基本的スタンスに左袒する。

しかし、「社会参画学習」論に拠る授業開発は緒に就いたばかりである。したがって、どのような実践的知識を教育内容とすべきか、「^{ソーシャルイノベーション}社会¹³」に関する学習をどのように組織すべきかなどに関する研究の積み重ねは不十分である。これを補うため、昭和20年代の学習指導要領をとりあげる。

昭和 20 年代の小学校学習指導要領は、経験主義教育の強い影響の下、作成された。そこには「社会的役割」という言葉も「社会化」という言葉も使われていないが、当時の社会科のねらいは創造的に社会的役割を果たせるような力をつけること、すなわち社会化であった。『22 年版（試案）』のなかの次のような文章がそれを明確に示している¹⁴。

けれども学習は単に成人が必要と思うものを生徒に説明し、これをまるおぼえさせることによって成立しないのである。生徒は自分たちの生活の具体的問題に直面し、その解決に向かって種々の活動を営むのであるが、この活動によって生ずる社会的経験こそ、生徒たちの真の知識となり、能力や態度を形成するものとなるのである。…（中略）…。青少年の生活の問題を正当にとらえ、その徹底的な解決を求めていくとき、将来の社会生活に必要な理解・態度・能力は、みな真に青少年の身についたものとして獲得されるのである。

また、次の文章も『22 年版（試案）』など経験主義教育の下で社会科が青少年の創造的な社会化のために作られた教科であることをよく示している¹⁵。

社会科は青少年が社会生活を理解し、その進展に協力するようになることを目指すものであり、そのために青少年の社会的経験を豊かにし、深くしようとするのであるから、その学習は青少年の生活における具体的な問題を中心とし、その解決に向かっての諸種の自発的活動を通じて行わなければならない。

こうした経験主義教育論のタームを社会学のタームに置き換えるなら、これらの文章は“教師は、社会科という教科の指導を通して、子どもたちを社会化するために、社会的役割を遂行する機会を設け、子どもたちが現在または将来直面するような問題に取り組むための力を育成しなければならない”というものになる。つまり、経験主義教育の下では、社会科は社会化を主目的とする教科で

あり、民主社会・国家において市民・国民として生きる力を育成すべく、実践的知識や実践技能を育成するという性格を色濃く持っていたのである。したがって、開発途上の「社会参画学習」論だけに拠るよりも、経験主義教育に立つ学習指導要領を検討することによって、育成すべき実践的知識や実践技能を幅広く考えるための示唆が得られるであろう¹⁶。

しかし、「社会参画学習」を歴史学習に組み入れることは可能なのか。過去の出来事や過去の社会を学習内容とする歴史学習でそれを行おうとするのは間違いではないか。そうした声が聞こえてきそうである。だが、社会科において歴史的分野は地理、公民と並んで大きな比重をもつ。したがって、この分野に適用できない社会科授業構成論は意味をなさない。そこで本論は、あえて小6 歴史人物学習の教材としてフェノロサと岡倉天心¹⁷をとりあげ、この課題にチャレンジする。

以下、本論を次のように構成する。まず、昭和 20 年代の小学校学習指導要領（社会科）において、伝統や文化の学習についてどのようなことが言われて来たのかを分析する（Ⅰ章）。Ⅱ章では系統主義下の学習指導要領における「社会科伝統・文化学習」の推移を先ず概観し、その後、先行実践や先行研究を取り上げ分析する。先行実践や先行研究は、新教育基本法が施行された平成 18 年以降のものとする。これらは系統主義教育論により作成された学習指導要領の下でなされたものであり、実践的知識や実践技能のための学習内容を引き出すには有効ではないかもしれない。しかし、「社会構造 - 文化」関連学習に示唆するものを持っている可能性がある。

Ⅰ章及びⅡ章から析出された先行実践・研究の長所、そして「社会構造 - 文化」関連学習と「社会参画学習」論とを融合し、それぞれの不足を補う授業モデルを作成する（Ⅲ章）。これに基づいて、フェノロサと岡倉天心を教材とし小学校 6 年生の歴史授業を開発する（第Ⅳ章）。最後に成果と今後の課題について述べる（おわりに）。

第 I 章 経験主義教育下の学習指導要領にみられる「社会科伝統・文化学習」

周知のように、経験主義教育の下で出された小学校の学習指導要領は二つあった。一つが『22年版(試案)¹⁸』であり、今一つが『26年版(試案)』である。

昭和23年9月15日、『22年版(試案)』の不十分なところを補うために『小学校社会科学学習指導要領補説』が、また昭和25年4月3日には『小学校社会科学学習指導法』が出された。しかし検討の結果、これらには「社会科伝統・文化学習」のために特に補われたものは見あたらなかった。

昭和26年7月10日に出された『26年版(試案)』も同様であった。『26年版(試案)』は、地理的内容と歴史的内容の色彩を濃くし民俗学的な色彩を持つ「社会科伝統・文化学習」の要素を落としていたのである。同時期の『学習指導要領一般編(試案)』の「I 教育の目標」に、目標設定に際して考えなくてはならないことの一つとして「自国の伝統と現状について正しい理解をもつ¹⁹」が掲げられていたにもかかわらずである。『26年版(試案)』が掲げた社会科の目標は次の五つであった²⁰：

- 一、自己および他人の人格、したがって個性を重んずべきことを理解させ、自主的自立的な生活態度を養う。
- 二、家庭・学校・市町村・国その他いろいろな社会集団につき、集団内における人と人との相互関係や、集団と個人、集団と集団との関係について理解させ、集団生活への適応とその改善に役立つ態度や能力を養う。
- 三、生産・消費・…(中略)…政治等の根本的な社会機能が、相互にどんな関係を持っているか、それらの機能はどんなふうにも営まれ、人間生活にとってどんな意味を持っているかについて理解させ、社会的な協同活動に積極的に参加する態度や能力を養う。

四、人間生活が自然環境と密接な関連を持っていることを理解させ、自然環境に適応し、それを利用する態度や能力を養う。

五、社会的な制度・施設・慣習などの有様とその発達について理解させ、これに適応し、これを改善していく態度や能力を養う。

ここには「慣習」という言葉は見られるが、伝統というタームも文化というタームも見られない。なぜこのようなことが起こったのか。学習指導要領の作成に当たった者が一部交代したからか。文部省における『22年版(試案)』の作成担当者として名前が挙がっているのは、重松鷹泰(責任者)、尾崎庸四郎、塩田嵩、上田薫の4名である²¹。これに対し『26年版(試案)』の文部省における作成担当者は、長坂端午(主任)と上田薫の2名になっている。上田はこれについて次のように書いている²²。

この学習指導要領(小学校社会科編)を作成したのは、長坂端午(主任)と上田薫であった。1950年の末には内容的にはほぼ完成していたといえる。C. I. E.の係官はアンブローズ女史であったが、すでにこの時期にはあまり意見をさしはさむこともなかった。長坂氏は51年3月、上田は同年8月をもって文部省から転出しており、人的にもこの学習指導要領は、一つの時期を区切ったといえる。

主任あるいは責任者とされた重松と長坂の考え方の相違によるのか。今となっては探るすべもない。また、それは本論の主題でもない。したがって、この問題を論ずるのは、ここまでとする。そして経験主義教育の「社会科伝統・文化学習」がどのようなものであったのか、検討対象を『22年版(試案)』に限定して、これ以後の作業を進める。

本論では『22年版(試案)』にみられる「社会科伝統・文化学習」が如何なるものだったのか、社会化と知識という二つの観点から分析した。このとき分析の反復可能性を保証するために、まず分析枠組を作成し、その後『22年版(試案)』の

分析を行うという手続きをとった。

本章にはこの学習指導要領における「社会科伝統・文化学習」の性格を分析するという目的の他に、「社会科伝統・文化学習」において育成すべき実践的知識や実践技能のための学習内容とその配列の方針についての示唆を得るという目的がある。

1. 分析枠組について

わが国の学習指導要領社会科は大きく二つに分けることができる。一つが昭和 20 年代の経験主義教育のものであり、今一つが昭和 30 年代以降、系統主義に拠って作成されたものである²³。前者は「社会化の学習」という契機を濃厚に含み、学的知識の習得よりも社会の一員としての役割を適切に遂行しより良い社会生活を送るのに必要な実践的知識の習得や態度の涵養、そして実践技能の習熟に力点が置かれていた。これに対して後者では、たしかに市民あるいは公民としての態度を育成することも重要な目標とされているが、それに直結するような実践的知識の習得や実践技能の習熟は目標とされておらず、学的知識の習得が目標とされている。

本論は、経験主義に拠る学習指導要領と系統主義に立つ学習指導要領の下でなされた実践や先行研究、双方を分析対象としている。したがって、両者に対処し得る分析枠を作成する必要がある。

こうした分析枠は、本研究全体にとって有益である。本研究は、学的な知識と社会的役割遂行に必要な実践的知識、双方の習得をめざした授業を開発しようとしているからである。学的な知識、そして社会化という二つの視点から、過去・現在の授業や学習指導要領を見直すことによって、本研究が開発を企図する授業プランはより豊かなものになるであろう。子どもたちの社会化に重点を置いた経験主義教育の学習指導要領の分析から「社会参画」のための学習を充実したものにするための手がかりを得ることを期待し、系統主義教育に立つ学習指導要領の下で行われた実践や研究

の分析から学的知識を学習者に適切なものにするための手がかりを得ることを期待しているのである。

分析枠の作成にあたっては、『22 年版（試案）』を土台に据えた。系統主義教育に立つ教育実践では、社会化をみるための枠組を引き出せないと考えたからである。また経験主義に立つものとはいえ『22 年版（試案）』では、先に述べたように「社会科伝統・文化学習」が見られなくなるからである。

『22 年版（試案）』は経験主義社会科であるから、習得させようとしている知識の学問性が極めて弱い或いは皆無であることが予想される。したがって、分析枠の一つを単に学的知識とせず、学的／常識的知識とした。

概観したところ、『22 年版（試案）』における「社会科伝統・文化学習」は、主として次の二つの学習内容・活動からなっていた。一つは、どのような年中行事や祭があるかなど伝統・文化そのものについての知識を習得し理解を深めるための学習であり、今一つは“雛祭などを友だちと楽しく過ごすにはどうしたらよいか”など対人関係をより親密なものにしたり他者との相互理解を深めたりするための活動を行うものである。前者を「社会科伝統・文化学習」における「伝統・文化関連学習」と呼び、後者を「市民的行為・生活の学習」と呼ぶことにする。

「市民的行為・生活の学習」は、社会化のための学習である。すなわち、ある集団の成員として、あるいはある社会構造において何らかの社会的地位を占める者としてどのような振る舞いをするのが適切なかを理解させ、さらにその社会的役割を遂行するために必要な実践的知識や態度そして実践技能を涵養しようとする学習である。

さて、「伝統・文化関連学習」にもそれ固有の社会化の学習という契機を持たせることが可能である。たとえば、子どもたちに自分が住む地域の祭の現在の担い手あるいは将来の担い手として、どのようなことをなすべきか・どのような改善が必

要かなどを考えさせたり（＝社会化に必要な実践的知識の学習）、祭の維持・発展のために何かをしようとする態度を涵養したり、活動を手伝ったり組織したりする力（＝実践技能）を育てる「伝統・文化関連の社会化学習」を設け得るということである。他方、「伝統・文化関連学習」を現在や将来の祭の担い手を育成するという学習目標を設定せずに、単に自分の地域の祭（「伝統・文化」）の由来や演目、そしてそれを支える人々がどのようなことをしているか／してきたかについて教えるという「伝統・文化関連の知識学習」にすることも可能である。

すなわち、「伝統・文化関連学習」には、「伝統・文化関連の社会化学習」と「伝統・文化関連の知識学習」という二つの契機があるとすることができるのである。

「伝統・文化関連の社会化学習」も本来は「市民的行為・生活の学習」という社会化のための学習の一つである。しかし、本論ではわざわざ、別のものとして設定した。それは、本論が「伝統・文化関連学習」において「社会参画力」の育成をめざした授業開発をしようとしているからである。単に「伝統・文化関連学習」と並立したかたちで「市民的行為・生活の学習」を置き、子どもたちの社会化を図るというかたちで「社会参画力」を育成するのでは、必ずしも伝統・文化の担い手としての社会化を図ったことにはならない。たとえば、近所の神社の祭を友だちと楽しく見に行くためにどうするかを話し合わせ、友達と仲良くすること・他人に迷惑をかけないように行動することなどの行為規範を引き出す学習は、「市民的行為・生活の学習」（という社会化学習）ではあっても、その祭の現在の担い手・将来の担い手としての力を育成しようとする伝統・文化関連領域における社会化にはなっていないのである。そこで本論では、前者を「一般社会化」、後者を「伝統・文化関連社会化」と呼んで区別することにした。

さて、学的／常識的知識の学習と言ったとき、現在の社会科教育学の成果に拠れば、それは大き

く二つに分けることができる。一つが記述的知識の学習であり、今一つが説明的知識の学習である。前者は、“日本で一番長い川は信濃川である”や“アメリカ合衆国の初代大統領はワシントンである”といった断片的・個別的な事柄に関する知識の学習であり、後者は例えば経済学の法則（自由経済の下では、供給が一定のとき、需要が増せば価格は上昇する）など、社会事象間の因果関連に関わる知識の学習である²⁴。

本論が開発をめざす授業は、学的知識の質の向上をめざすものである。社会科において学的知識の質が高いとは、ある一つの知識をもとに様々な具体事例を説明できることであつたり社会の仕組みと関連させて様々な社会事象を説明できたりすることである。したがって単に暗記を強いることにつながる記述的知識より他の事例にも応用がきく説明的知識の習得に配慮する必要がある。記述的知識と説明的知識の区別を分析枠から外すことができない所以である。

しかし、ここで一つ立ち止まって考えねばならないことがある。そもそもまだ説明的知識という概念がない時代につくられたカリキュラムや授業などから、説明的知識をとり出すなどということが果たして可能なのであろうか。こうした疑問はもっともであるが、少なくとも『22年版（試案）』においては可能である。たしかに説明的知識という概念はなかったが、社会事象間の因果関係や相互関連をとりあげ、それを教師からの一方的な教授によってではなく子どもたちに主体的に考えさせることを通して教えようという発想がみられるからである。序論の次の文章が、そのことをよく示している²⁵。

従来のわが国の教育、特に修身や歴史、地理などの教授において見られた大きな欠点は、事実やまた事実と事実とのつながりなどを、正しくとらえようとする青少年自身の考え方やあるいは考える力を尊重せず、他人の見解をそのままに受けとらせようとしたことである。…（中略）…。自主的科学的な考えを育てていく

ことは、社会科の中で行われるいろいろな活動についても工夫されていなければならない。

この文章の核には、日本を神国とし天皇を現人神と教えた非科学的な教育に対する批判があるのだろう。だが、それにとどまらず子どもたちに事象と事象のつながりについて考察させず、ただ一方的に事象連関をあるいは事象を暗記させようとする教育一般についての批判を読みとることもできるのである。さらに「第二節 社会科の目標」に示された次の目標も事象間の因果関係に関わる知識を学習の成果として求めていることを示すものである²⁶。

六 世界の自然的環境及び文化は、地域によってさまざまに異なるものであること、並びに各地の人間生活は、その文化的条件のもとに自然に適応しながら営まれていることを理解させること。

十四 娯楽や運動の自然的並びに社会的背景を知って、これらの発達を理解すること。

現代のタームでいうなら、六で求められているのは地理的な説明的知識、そして十四で求められているものは社会学的ないし歴史学的な説明的知識である。このように因果連関を追究させる学習がカリキュラム作成者たちの念頭にはあった。だからこそ、3年生と4年生に今日目で見ると説明的知識と定義できるものがおかれたのであろう。それが、3年生では「美意識（伝統・文化）と環境との連関」を追究させる学習活動の例として現れ、4年生では「寺社（伝統・文化）と人々のくらし（社会構造）との連関」を追究させる学習活動の例として現れたのであった。追究の結果得られる知識は、いずれも説明的知識である。

このように、因果連関を教えるということは行われていた。真の意味での「説明的知識」という名に値しなくとも、こうした因果連関に関わる知識については「説明的知識」の名称のもとに包摂して整理したい。

さて、「社会科伝統・文化学習」のなかには、上述の学習契機以外のものが登場する可能性がある。それをきちんと掬い取るためには「その他」という枠を設けるべきであるが、表が大きくなりすぎるので特設しなかった。しかし、論述の際には「その他」の項目にも触れ、学習指導要領など各分析対象の特質をより鮮明に浮かび上がらせたい。

以上、論じたことに基づいて作成したものが巻末資料の表1である。以下、これによって、先行実践・研究には具体的にどのような知識が見られるのか、社会化のためにどのような学習が設けられているか、それはどのように性格づけられるかなどについて論述していく。

2 経験主義教育下における「社会科伝統・文化学習」—『22年版（試案）』の場合—

『22年版（試案）』の序論には、社会科は「民主主義社会の建設」をめざす教育の核をなすものであること、したがって教師はその指導に当たって、「国民生活の特質」、「民主主義社会の基底に存する原理」について十分な理解を持っていること、また「わが国の伝統」についても十分理解している必要があると書かれている²⁷。すなわち、『22年版（試案）』作成者たちは、その作成にあたって伝統を教授内容として意識していたのである。したがって、『22年版（試案）』を「社会科伝統・文化学習」という観点から分析することは決して的外れのことではない。

（1）分析手順について

『22年版（試案）』は、次のように構成されている。すなわち、

- 1) 社会科という教科はどのようなねらいのもとに作られた教科なのかという社会科論の部分²⁸、
- 2) そのねらいのもと、1年生から10年生まで、学年ごとにどのような目標を設定したかという目標提示の部分²⁹、
- 3) そうした目標はどのような“児童・生徒の実

態”認識によるのかという児童・生徒の実態記述の部分³⁰、

4) 目標と児童・生徒の実態とを踏まえてどのような教育内容を選んだかという教育内容論述の部分³¹、

5) 学習の結果をどのように評価すべきかという評価についての論述部分³²、

6) 小学校の社会科の指導に際して、その目標・学習活動を設定するときに留意しなくてはならない事柄についての論述部分³³、

この後、学年ごとにさらに児童の実態とそれに合わせた大きなねらい、各学年の「問題」、さらに「問題」ごとに「指導の着眼」、「指導結果の判定」、「学習活動の例」が示されている。「指導の着眼」は、今日の言葉で言えば「目標」である。

「序論」では、社会科のねらいは、国民生活を相互依存という視点から理解させること³⁴、そして民主主義的価値を理解させるとともにその価値を核に持つ人格を形成することだとされている³⁵。各学年に示された「問題」が、そのねらいを具現化するためのものである。

そこで『22年版（試案）』を次のような手順によって分析する。

1) 先ず、分析が的外れなものにならないようにするために、低・中・高学年児童の発達段階とされたもの、そしてそれに合わせた大きなねらいを押さえる。

2) 次に、「学習活動の例」を主たる分析対象としてとりあげる。学習内容と活動が最も具体的に示されているからである。「学習活動の例」にあるものを「伝統・文化関連学習」の視点と「市民的行為・生活の学習」の視点から分析する。

3) 以上の分析結果をまとめて表に示す。この時、「学習活動の例」に見られない項目は×で示した。

さて、序論には「伝統」に関する学習方針が次のように示されている³⁶。

社会科が、わが国の伝統を十分尊重し、これを青少年

によく理解させることは、極めてたいせつである…（中略）…。（しかし）伝統はもはや単に伝統であるからという理由だけでは尊重するわけにはいかない。長い伝統の中でも、今こそ思い切らなければならないものがあるとともに、今後いよいよこれを生かし、且つ育てて行かなければならないものもあることを知りもし真に生かしていくにふさわしいものであるならば、それを尊重しなければならない。

これにより明らかなように、『22年（試案）』における「社会科伝統・文化学習」がめざすところは、単に伝統や文化について知識を習得させたりそのまま受け入れさせたりすることではなかった。それを「真に生かしていくにふさわしいものである」かどうかを判断する力、そして生かしていくにふさわしいと判断したことについては尊重していく態度を育成することが主眼とされていた。これからも生かしていくべきか否か、取捨するための判断基準はなんであったか。社会科のねらいからすれば、それは民主主義の発展・深化に適うかどうか、そして迷信などから脱した科学的な思考を子どもたちにさせ得るものかどうかであった³⁷。

以下、各学年に「社会科伝統・文化学習」としてどのような学習内容が、どのように配置されていたのか見ていこう。

（2）低学年の場合

低学年社会科では、児童の生活範囲が「家庭・学校及び身ぢかな社会に限定されている」という認識の下、学習内容が設定され「家庭・学校近隣の社会の生活に慣れさせ、その生活を豊かにしていくところに重点³⁸」が置かれたものとなっている。「第三章 第一学年」には次のような文章がある³⁹。

一・二年の児童の生活はだいたいにおいて家庭・学校及び身ぢかな社会に限定されている。児童はそこにさまざまな興味をいだき、多種多様の活動を営んでいる。したがってこれらの学年においては、ここにおける生活経

験を中心に指導が行われるべきである。

低学年の「社会科伝統・文化学習」も、こうした身近な社会におけるヒト・コト・モノがとりあげられたものになっていると考えられる。

① 1年生の分析

1年生の場合、「問題VI わたしたちはどうすればみんなといっしょに楽しい時間が持てるか」に、「社会科伝統・文化学習」に該当するものがある。「学習活動の例」の一つ、「(三) 集まりをする」のなかの「1 誕生会や祝祭日、節句などの集まりや遠足を計画し、実行する⁴⁰⁾」である。これは、「祝祭日、節句などの集まりを計画し、実行」して、楽しく友だちと過ごすことをねらった学習であり、「市民的行為・生活の学習」というべきものである。

1年生の「社会科伝統・文化学習」の場合には、「学習活動の例」においても、また「指導の着眼」・「指導結果の判定」においても、こうした「市民的行為・生活の学習」に関わることだけが言及されており、「伝統・文化関連学習」に関わることについては言及されていない。

「指導の着眼」には、「市民的行為・生活の学習」に関わることとして「この年ごろの児童は積極的・活動的で楽しい自分たちの時間を持つことに熱心である。教師はこの点を利用して、彼らの活動をもっと豊かなものにしていくべきである⁴¹⁾」と書かれている。また「指導結果の判定」には次のように書かれている⁴²⁾。

いろいろな競技や勝負事のしかたを知っているか。リズムや劇で気持ちをあらわすか。歌ったり、よい音楽を聞いたりすることが好きか。面白いことをしようと提案するか。一緒に遊ぶときに作法を心得ているかどうか。順番がおとなしく待てるか。おおぜいのやりたいという遊びに気持ちよく加わるか。一番にされなくてもひがんだりしないか。学校内外での遊び方の種類がふえたか。

要するに、「指導の着眼」・「指導結果の判定」に書かれていることは、“活発に、かつ協調的に人と交わろうとする市民の育成をめざすべし”ということである。遊びをよく知っていて、みんなと楽しく・ルールを守って遊べる市民の育成をめざすという「市民的行為・生活の学習」、すなわち「一般社会化」なのである。

このように1年生の「社会科伝統・文化学習」では、市民として社交上必要な実践的知識・態度・実践技能の育成がめざされていた。他方、伝統や文化についての知識の習得を図ったり、伝統・文化を維持・発展させるための態度や実践技能の涵養を図ったりすることは、学習内容・目的とされていなかった。つまり、市民としての社会化（「一般社会化」）の学習は用意されているが、伝統や文化の担い手としての社会化（「伝統・文化関連社会化」）の学習は設定されていなかった。また伝統や文化に関わる知識に関する学習も用意されていなかったのである。

② 2年生の分析

2年生において「社会科伝統・文化学習」は、「問題VII 私たちはどうしたら楽しい時間が過ごせるか」にみられる。すなわち、その「学習活動の例」の「(三) お祭や年中行事を楽しむ」がこれに該当する。ここに1から13までより具体的な学習活動が例示されている。そのうちの七つは「市民的行為・生活の学習」という「一般社会化」の学習であり、他の六つが「伝統・文化関連学習」である。

「市民的行為・生活の学習」に該当する七つとは、次のものである⁴³⁾。

- ・「3 ひな祭その他に人を招く文を書く」
- ・「4 招待状の返事を書く」
- ・「5 お祝いの日には友だちの家に行って楽しかったことを（クラスで）話す」
- ・「6 友だちを訪ねて帰宅が遅くなったとき、両親がどんなに心配するかについて（クラス）で話す」

- ・「11 学芸会に合唱、斉読、お話、遊戯などを計画し実施する」
- ・「12 学芸会その他に両親や兄弟などを招く」
- ・「13 お祭、祝日、学芸会その他の集会の準備をする」

これらにおいては、伝統や文化についての理解を掘げたり深めたりする学習は見られない。他者との交際という意味での市民生活を遂行するために必要な知識や態度・技能が涵養されているのみである。つまり1年生の場合と同じく、市民として社交上必要な知識・態度・実践技能の育成がめざされているのである。これらは市民としての「一般社会化」であって、伝統・文化(具体的には、たとえば祭)の現在のあるいは将来の担い手としてのそれではない。すなわち、伝統・文化を維持したり発展させたりするために、自分はどのようなことができるかなどを知ったり、考えたりする学習にはなっていない。あくまで、一市民として他者とのように交際すべきかという学習が構成されているのである。

では、「伝統・文化関連学習」はどのようなものか。次の六つがこれにあたる⁴⁴。

- ・「1 一年中のお祝いをできるだけたくさん挙げる」
- ・「2 祝祭日の表を作る」
- ・「7 年中行事の話を読んだり聞いたりする」
- ・「8 その土地や他の土地のお祭のときの経験を話す」
- ・「9 お祭や行事のときの出来事の絵を書いたり物語をつくったりする」
- ・「10 年寄りから、その人たちの若かったころのお祭のようすを聞く」

これらの学習によって伝統や文化について習得される知識とはどのようなものであろうか。個々の祭や祝祭日、年中行事についての断片的・個別的知識、すなわち社会科教育学で言うところの記述的知識の習得である。ここに挙げられた知識を学的というのに抵抗があるなら、伝統・文化につ

いての常識的知識と言ってもよい。自分が住む地域にはどのような行事や祭があるか、そこで何が行われているか／行われていたかなど、祭や年中行事に関する断片的・個別的な記述的知識の習得にとどまっているが、ともかく「伝統・文化関連学習」が用意されている。この点が1年生のときとは異なる。

しかし、「指導の着眼」・「指導結果の判定」においては、“お祭や年中行事について～～のことを理解する”など、伝統・文化に関わる知識の習得に関する文言は見られない。あるのは「児童にかた

よらない楽しい時間を過ごさせるにはどうすればよいか⁴⁵」考えさせる(「指導の着眼」の場合)、あるいは「二年生ともなれば、一般的にいて団体的遊戯にうまく適合できることが必要である。かたよらない自然なおもしろさを生み出すことに、積極的、独創的な態度を示すことがなくてはならない⁴⁶」(「指導結果の判定」といった態度の涵養に関わることである。これらはいずれも「市民的行為・生活の学習」の範疇に入れるべきものである。

したがってここでは「一般社会化」のための学習だけが行われていると考えるべきであろう。

③ 考察

以上論述してきたことをもとに、低学年における伝統や文化に関する学習がどのようなものであったかをまとめたのが巻末資料の表2である。

ここでは、「社会科伝統・文化学習」の基本方針と知識の学習、社会化の学習、この三つの視点から考察を進める。

序論の「第一節 社会科とは」には、「社会科伝統・文化学習」の基本方針が次のように書かれていた——伝統・文化を理解させ、さらに捨て去るべきものと「(今後も尊重し)いよいよこれを生かし、且つ育てて行かなければならないもの」があることを理解させ、「真に生かしていくにふさわしいものであるならば、それを尊重」する態度を涵

養しなくてはならない——。この二つが基本方針として掲げられている以上、各学年にこれに対応する学習目標・内容が設定されているべきである。それが整合性のあるカリキュラム作成であろう。つまり、『22年版（試案）』の「社会科伝統・文化学習」には「伝統・文化関連学習」が含まれているべきだということである。

しかし、単元構成の実態は必ずしもそのようにはなっていなかった。1年生の場合には、「社会科伝統・文化学習」該当単元の中に「伝統・文化関連学習」は全くおかれておらず、「一般社会化」にあたる「市民的行為・生活の学習」のみが設けられていた。2年生になってはじめて「伝統・文化関連学習」に分類し得る学的／常識的知識がみられた。しかし、それは記述的知識にとどまるものであり、伝統や文化という視点から社会のしくみについて見方を深めるようなものではなかった。

他方、「市民的行為・生活の学習」、すなわち「一般社会化」のための学習は、1年生・2年生の双方にみられた。1年生の場合の「一般社会化」の学習は、友だちの間で適切に振る舞えることをめざすものであった。ピア・グループにおける社会化の学習である。2年生になるとピア・グループにおける社会化だけでなく、家族内での社会化をねらいとした学習活動例が見られた。次の2項目である⁴⁷。

- ・ 「6 友だちを訪ねて帰宅が遅くなったとき、両親がどんなに心配するかについて（クラス）で話す」
- ・ 「12 学芸会その他に両親や兄弟などを招く」
これよりするならば、1・2年生を通じての「社会科伝統・文化学習」の一貫したねらいは、ピア・グループにおける社会化という「一般社会化」であったということになる。

以上を要約すると、次のようになる。

まず、社会化について。

- ・ 低学年では伝統・文化（たとえば地域の祭）をよりよいものにするために、どのようなことができるかなど、伝統・文化改善、あるいは伝

統・文化創出のための社会化（＝伝統・文化関連社会化）の学習は組み込まれていない。

- ・ 『22年版（試案）』における低学年「社会科伝統・文化学習」は、「一般社会化」、特にピア・グループにおける社会化をメインにしたものであった。つまり、低学年「社会科伝統・文化学習」における社会化は「一般社会化」であり、伝統・文化の担い手育成に特化したものではなかったのである。

知識については次の二つのことが言える。

- ・ 「伝統・文化関連学習」において、学的／常識的知識の学習が初めて登場するのは、小学校2年生になってである。
- ・ それは記述的知識であり、説明的知識は見られない。

考察をさらに一歩進め、序論にある方針とこれまでに明らかになった低学年の「社会科伝統・文化学習」の整合性について論じておこう。低学年の「社会科伝統・文化学習」は果たして、「伝統・文化を理解させ、さらに捨て去るべきものと（今後も尊重し）いよいよこれを生かし、且つ育てて行かなければならないもの」とがあることを理解させること、そして「真に生かしていくにふさわしいものであるならば、それを尊重」する態度を涵養するような変革志向性を有しているかどうかである。

結論から言えば、否である。2年生におかれた“自分の身の回りの年中行事やお祭についての断片的・個別的知識”には、特定の年中行事・祭について、それが迷信的あるいは非民主的な契機を含んでいるかどうかを判定するための視点は組み込まれていなかった。これは、低学年の社会化の主たる目的が身の周りの組織・集団への適応であったためと思われる。適応が第一義とされるならば、伝統・文化を批判的・創造的に検討する学習にする論理的必然性はなくなる。

当時は、理念的に変革志向的なものを示せても、実際の学習内容・活動のレベルになると、変革志向的なものを提示することは文部省としては無理

だったのであろうか。それとも低学年の発達段階ではそうした学習は不適切だと考えられたためであらうか。これについては、中学年、高学年の学習内容・活動を検討することで明らかになっていくであらう。

さて、社会化ということで今一つ、問題にしなければならないことがある。「社会参画学習」論がめざす社会化は、現在のための社会化と将来のための社会化という二つの契機を持っている。子どもたちは、現在、たとえば家族の一員としての社会的地位を持ち、それに応じた社会的役割を担っている。その社会的役割を創造的にかつ適切に果たせるようにすること、これが「社会参画学習」論における現在のための社会化である。他方、将来のための社会化とは、端的に言えば、子どもたちに“公-共-商-私それぞれの位相におけるアクターは、ある社会問題（たとえば、衰退し始めた町の祭を再び活性化するにはどうしたらよいか）に対して、何ができるか・何をすべきか（何はなすべきでないか）”を考究させることによって、実践的知識（何ができるか・すべきかを調べさせたり考えさせたりすることによって習得）と価値観（できるとしてもすべきではないことは何か、なぜすべきではないかを考えさせることによって涵養）を育成しようとするものである。子どもたちが大人になった時に、公-共-商-私それぞれの位相において何らかの社会的役割を担うことは明白であり、それへの準備として行うものである。

『22年版（試案）』の低学年における社会化のための学習には、現在の社会化のための学習は設定されているが、将来の社会化のための学習は設定されていない。大人になって、例えば市役所で働くような子どももいるだろう。たとえそれが全員に当てはまらないとしても、市役所（公）は祭の発展のために何ができるかを考えることができる基礎を育成しておくというのが、将来の社会化のための学習である。また大人になって町内会の役員になった場合、町内会（共）は祭の発展のために何ができるかを考えることができる基礎を育

成しておく。これも将来の社会化のための学習である。『22年版（試案）』の低学年における社会化学習には、こうした契機が欠けているのである。

（以下、次号）

《註及び引用・参考文献》

- 1 中村哲（編著）『伝統や文化に関する教育の充実 その方策と実践事例』教育開発研究所、2009 p.3。
- 2 こうした動きは、たとえば次の2冊によって掴むことができる：人間教育研究所『伝統・文化の教育 新教育基本法・新学習指導要領の精神の具現化を目指して』金子書房 2008；安部崇慶・中村哲（編著）『「伝統と文化」に関する教育課程の編成と授業実践』風間書房 2012。
- 3 文部科学省が出している『初等教育資料』が、伝統・文化の特集を組む時、この4教科の指導事例が必ずとりあげられる。『初等教育資料』は、平成21年1月号に特集「伝統・文化に関する教育の充実」を組み、さらに平成22年11月号で特集「伝統・文化に関する教育の充実と展開」を組んでいる。いずれにおいてもこの4教科がとりあげられている。
- 4 上田薫〈他〉編『社会科教育史資料 2』東京法令出版社、1975 p.680。
- 5 文部省『小学校指導書 社会編』、1969 p.125。
- 6 いずれも、系統主義教育の考え方に立つ学習指導要領の下で行われたものである。
- 7 「働く人」の仕事上の工夫や努力（そしてその底にあるとされた利他的な心情や使命感）、また歴史的人物や先人の地域形成・国家形成・文化形成上の工夫や努力（そしてその底にあるとされた利他的な心情や使命感）を共感的に理解させようとする単元構成になっているものを「共感的理解型」と呼んでいる。
- 8 ①の中の「なぜ継承されて来たか」の答えが「すばらしいから」というものであれば、それは③の鑑賞ともつながっている。
- 9 西洋美術史家である池上英洋は「絵は、私た

- ちに何を伝えようとしているのでしょうか。それは当時の人々のくらしであり、社会構造そのものです」(池上『西洋美術史入門』筑摩書房、2012 p.53)と述べ、社会構造に迫るための美術史の基本的問いとして次の二つを挙げている(p.54):ある作品が「なぜその時代にその地域で描かれたのか」、また「なぜそのような様式がその時代にその地域で流行したのか」。池上はこれを、「社会学的な視点」あるいは「マクロ的考察」と呼んでいる。
- 10 ここでは個々の作品や論文ではなく、そうしたものを分析したり整理した論文集を1冊ずつあげておく。文化の歴史学については、Lynn Hunt (ed.), *The New Cultural History* (University of California Press, 1989)。文化の社会学については、Diana Crane (ed.), *The Sociology of Culture* (Blackwell Publishers, 1994)。芸術そのものに特化した社会学を構築しようとした試みとしては、Vera L. Zolberg, *Constructing a Sociology of the Arts* (Cambridge University Press, 1990)。
- 11 吉田正生「小学校社会科『社会参画学習』の授業プラン」、『社会系教科教育研究』第25号、2013 pp.11-20。
- 12 そもそも学習指導要領の中で、週に2時間強から3時間しか与えられていない社会科において行為まで組み込もうとすること自体、非現実的である。
- 13 「社会化」は「社会科」と音が同じで紛らわしい。そこで、以下、特になを振らない場合も「ソーシャリゼーション」と読みたい。
- 14 『22年版(試案)』;但し、上田薫(他)編『社会科教育史資料1』(東京法令出版社、1974年、pp.221-2)より再引用;但し、括弧内語句は引用者。
- 15 同上書、p.221。
- 16 これは「社会参画学習」論の授業構成を改革し充実させることになるだろう。また個々の授業開発を超えた「社会科伝統・文化学習」のためのカリキュラム作成方針を見つけることにつながるかもしれない。
- 17 フェノロサも岡倉天心も学習指導要領が挙げている42人の人物の中には入っていない。それを承知した上での選択である。岡倉天心には「亜細亜は一つ」という彼の言葉が大東亜共栄圏イデオログたちによって利用されたという暗い記憶もまわりついている。フェノロサに関しては日本の国宝級の美術品を安値で買い、故国で高値で売りさばいた「影の部分」を持つという指摘もある(保坂清『フェノロサ——「日本美術の恩人」の影の部分』河出書房新社、1989年)。それにも拘わらず彼らを取りあげるのは、社会構造と美術との関係を児童にとらえさせやすいからである。これについては、教材を論じる個所で詳述する。
- 18 『22年版(試案)』は「1946年10月から12月末までのあいだに執筆作成された。責任者は重松鷹泰、メンバーは他に尾崎帛四郎、塩田嵩、上田薫の計4名であった」(上田薫(他)編『社会科教育史資料1』東京法令出版社 1974 p.284)。
- 19 上田薫(他)編『社会科教育史資料2』東京法令出版社、1975 p.277。
- 20 上田、同上書 p.313;但し、括弧内は引用者。
- 21 上田薫(他)編『社会科教育史資料1』東京法令出版社、1974 p.284。
- 22 上田薫(編)『社会科教育史資料2』東京法令出版社、1975 p.327。
- 23 平成元年版の学習指導要領で低学年に生活科が、平成10年版の学習指導要領で「総合的な学習の時間」が小学校3年生以上高等学校にまで設けられ、学的な知識の習得だけでなく子どもたちが自分自身の問題として興味・関心を持ったことを追究するという経験主義教育的な要素がカリキュラムの中に取り入れられた。しかし、教科カリキュラムは学問の成果によって作成するという系統主義は変更されていない。

- 24 社会科教育学のこれまでの成果にしたがうなら、経済学の「法則」に対しては「概念的知識」というタームを用いるべきであろうし、その「法則」を成立させている「需要」とか「供給」、「価格」に対しては「概念」というタームを用いるべきであろう（森分孝治 1976 「現代アメリカ社会科カリキュラム研究の示唆するもの」、朝倉隆太郎・平田嘉三・梶哲夫『社会科教育研究 2』明治図書）。しかし、ここではそうした「知識論」を展開することを目的にしていけないので、ごく粗く、記述的知識 - 説明的知識の対概念にした。
- 25 上田薫（他）編 1974『社会科教育史資料 1』東京法令出版社、p.218；但し、括弧内語句は引用者。
- 26 上田、同上書、p.218。
- 27 次のようなものである：「今後の教育、特に社会科は、民主主義社会の建設にふさわしい社会人を育て上げようとするのであるから、教師はわが国の伝統や国民生活の特質をよくわきまえていると同時に、民主主義社会とはいかなるものであるかということ、すなわち民主主義社会の基底に存する原理について十分な理解を持たなければならない」（上田、同上書 p.219）。
- 28 「第一章 序論」のうちの「第一節 社会科とは」（同上書 pp.218-19）がこれに当たる。
- 29 「第一章 序論」のうちの「第二節 社会科の目標」（同上書 pp.219-20）がこれに当たる。
- 30 「第一章 序論」のうちの「第三節 社会科に関する青少年の発達」（同上書 pp.220-21）がこれに当たる。
- 31 「第一章 序論」のうちの「第四節 社会科の学習指導法」（同上書 p.221）及び「第五節 社会科の教材」（同上書 pp.221-22）がこれに当たる。
- 32 「第一章 序論」のうちの「第五節 学習効果の判定」（同上書 pp.223-4）がこれに当たる。
- 33 「第二章 第六学年までの社会科」（同上書 pp.224-6）がこれに当たる。
- 34 序論は次のような文章で始まる——「今度新しく設けられた社会科の任務は、青少年に社会生活を理解させ、その進展に力を致す態度や能力を養成することである。…（中略）…。／社会生活を理解するには、その社会生活の中にあるいろいろな種類の、相互依存の関係を理解することが、最もたいせつである。」（『22年（試案）』；但し、上田薫（他）編『社会科教育史資料 1』（東京法令出版社、1974年、p.218）より再引用。また、／は、原文の改行を示す）。なお、相互依存は「人と他の人との関係」「人間と自然環境との関係」「個人と社会制度や施設との関係」の三つに分けられている。
- 35 序論のなかに次のような文がある——「今後の教育、特に社会科は、民主主義社会の建設にふさわしい社会人を育て上げようとするのであるから、…（後略）…。」（上田、同上書；但し、括弧内語句は引用者）。
- 36 上田、同上書；但し、括弧内語句は引用者。
- 37 科学的に思考できる子どもを育成しようとする『22年版（試案）』の姿勢は「序論」の「第二節 社会科の目標」に次のようなかたちで現れている：「三 社会生活において事象を合理的に判断するとともに、…（中略）…、自分で種々の情報を集めて、科学的総合的な自分の考えを立て、…（後略）…」；「五 生徒が日常接触する自然的並びに社会的環境について、科学的に観察する能力を養うこと」（上田、同上書 p.219；但し、括弧内語句は引用者）。
- 38 同上書、p.227。
- 39 同上書、p.226。
- 40 同上書、p.231。
- 41 同上。
- 42 同上。
- 43 同上書、p.236；但し、括弧内語句は引用者。
- 44 同上。
- 45 同上書、p.236。
- 46 同上。
- 47 同上；但し、括弧内は引用者。

巻末資料

表1 「伝統や文化に関する学習」単元の分析枠組

学習 内容 学年	「伝統・文化関連学習」				「市民的行為・生活の学習」 (=社会化)	
	学的／常識的知識		社会化		実践的知識	態度・実践 技能
	記述的知識	説明的知識	実践的知識	態度・実践 技能		
1年生						
⋮						

(筆者作成)

※ 「社会化」の二つの下位枠、「実践的知識」と「態度・実践技能」の事例の所に境界線を設けなかったのは、たとえば「お友だちを招いてお雑祭りをする計画を練る」といった事例の場合、両者が同時に学ばれており、同じ事例を2か所に示さなくてはならないという事態が生じるからである。

表2 伝統や文化に関する学習 —低学年の場合—

学習 内容 学年 (問題)	「伝統・文化関連学習」				「市民的行為・生活の学習」 =一般社会化	
	学的／常識的知識		伝統・文化関連社会化		実践的知識	態度・実践 技能
	記述的知識	説明的知識	実践的知識	態度・実践		
1年生 (問題VI)	×	×	×		○	○ お祭や年中行事を友だちや兄弟姉妹 などと有益に過ごすための実践的知 識と技能(ピア・グループ内及び家 族内における社会化)
2年生 (問題VII)	△ 自分の身の回りの 年中行事やお祭に ついての断片的・ 個別的知識	×	×			同 上

(筆者作成)

凡例

- ・ △は、「学習活動の例」にはみられるが、「指導の着眼」にも「指導結果の判定」にも見られないことを示している。
- ・ ×は、「学習活動の例」、「指導の着眼」、「指導結果の判定」、いずれにも見られないことを示している。